

Evang. = Luth. Schulblatt.

50. Jahrgang.

Juni 1915.

Nr. 6.

Von der Vergebung der Sünden.

(Frage 194—200.)

Einleitung. Wir Menschen haben Gottes Gebote übertreten und damit Gott beleidigt und erzürnt und somit die ewige Verdammnis verdient. Sollen wir selig werden, so muß unsere Sünde vergeben, und die Strafe uns erlassen werden. Wie wir nun Vergebung der Sünden erlangen und vor Gott gerecht werden können, wollen wir heute aus unserm Katechismus lernen.

Von der Vergebung der Sünden.

A. Was lehrt die Schrift von der Vergebung der Sünden?

Fr. 194. Das dritte Stück unsers Bekenntnisses im dritten Artikel lautet: „Ich glaube eine Vergebung der Sünden.“ Wir glauben, daß es eine Vergebung der Sünden gibt. Was wir damit sagen wollen, bekennen wir in der Auslegung des dritten Artikels: „In welcher Christenheit er mir und allen Gläubigen täglich alle Sünden reichlich vergibt.“ Wir glauben also, 1. daß Gott unsere Sünden vergibt, 2. daß er uns täglich die Sünden vergibt, 3. daß er uns alle Sünden vergibt, 4. daß er sie uns reichlich vergibt, 5. daß er sie mir und allen Gläubigen vergibt. Diese Lehre nennt man auch die Rechtfertigung.

Fr. 195. Woher wissen wir dies? Nicht aus unserer eigenen Vermunft. Dies wissen wir allein aus der Schrift. Die Schrift ist Gottes Wort. Alles, was wir unsere Seligkeit betreffend glauben, ruht auf der Schrift. Die Schrift sagt uns Mark. 2, 7, daß Gott die Sünden vergibt. Gegen Gott haben wir gesündigt, seine Gebote haben wir übertreten, so kann auch nur er unsere Sünden vergeben und uns die Strafe erlassen. Die Vergebung der Sünden ist also eine Handlung Gottes.

Gott will auch die Sünden vergeben. Ps. 130, 3 sagt David, daß kein Mensch vor Gott bestehen könnte, wenn Gott dem Menschen die Sünden anrechnen wollte. Nach V. 4 will er aber dem Menschen die Vergebung der Sünden schenken; denn die Vergebung „ist“ bei ihm, sie liegt da vor ihm, und zwar ist sie bei ihm zu dem Zweck, daß er sie den Menschen schenke. Er will sie gerne jedem Menschen geben.

Gott will alle Sünden vergeben. Ps. 103, 2. 3 fordert David seine Seele auf zum Lobe Gottes für das Gute, das sie von Gott empfangen hat. Als höchstes Gut nennt er dies, daß Gott ihm alle Sünden vergibt und alle seine Gebrechen heilt. Gott hat David alle Sünden vergeben, nicht nur die kleinen, sondern auch die großen (Mord, Ehebruch). So vergibt Gott dem Menschen alle mit Gedanken, Worten und Werken begangenen Sünden.

Gott vergibt „aus Gnaden, um Christi willen“. Darf Gott Sünden vergeben? Ist er nicht ein heiliger und gerechter Gott? Er hat doch gesagt: „Welche Seele sündigt, die soll sterben.“ Er muß die Sünde strafen; wie kann und darf er also Sünden vergeben? Eph. 1, 7 zeigt uns, daß Gott ohne Verletzung seiner Heiligkeit und Gerechtigkeit Sünden vergeben darf. Gott hat nämlich seinen Sohn in die Welt gesandt und unsere Sünden auf ihn gelegt. Dieser sein Sohn hat unsere Sünden getragen und die Strafe derselben für uns gebüßt durch sein Leben, Leiden und Sterben. Gott sieht das nun an, als ob wir gelitten hätten und gestorben wären. So haben wir nun an Christo die Erlösung durch sein Blut. Und die Erlösung, die Christus uns durch sein Blut erworben hat, ist die Vergebung der Sünden.

Wir haben also die Vergebung der Sünden uns nicht verdient. (Röm. 3, 28.) Gott hat nichts in uns gesehen, was ihn hätte bewegen können, Christum für uns in die Welt zu senden. Wir haben keine Werke getan, die Gott dazu hätten bewegen können. Es war seine Gnade, sein Erbarmen mit uns, das ihn dazu bewog, oder: „nach dem Reichtum seiner Gnade“. So lehrt uns die Schrift, daß Gott Sünde vergibt „aus Gnaden, um Christi willen“.

B. Was heißt: Gott vergibt die Sünde?

Dies sehen wir aus der Geschichte vom Schalksknecht. (Matth. 18, 23 ff.) Auch wir haben eine Schuld vor Gott, die zu bezahlen wir nicht imstande sind. Das Urtheil der Verdammnis ist als Strafe für dieselbe über uns von Gott ausgesprochen. Wie nun der Herr dem Knecht die Schuld und Strafe erläßt, ihn frei ausgehen läßt, seine Schuld ihm nicht anrechnet, so erläßt Gott dem Menschen die

Schuld und Strafe. Er rechnet uns die Sünde nicht mehr zu. Er streicht unsere Schuld durch mit Christi Blut. Wenn eine Schuld im Schuldbuch bei einem Kaufmann steht, und der Vater jenes Schuldners geht hin und bezahlt sie, so durchstreicht der Kaufmann die Seite mit roter Tinte und schreibt darunter: „Bezahlt.“ Die Schuld wird dem Schuldner nicht mehr angerechnet. So streicht Gott unsere Schuld durch mit Christi Blut und schreibt dazu: „Bezahlt durch Christi Blut“ und erklärt den Sünder für gerecht. Dies beweist der Spruch 2 Kor. 5, 21. Gott hat Christum, der keine Sünde getan hat, für uns zur Sünde gemacht, das heißt, er rechnet unsere Sünde dem Herrn Jesu zu, er legt unsere Sünde auf ihn. Unsere Sünde wird Christo zugerechnet, seine Gerechtigkeit wird uns zugerechnet. Sind wir aber gerecht, so kann uns niemand mehr beschuldigen und verdammen. (Röm. 8, 33.)

C. Wer empfängt denn diese Vergebung?

Die Vergebung der Sünden ist für alle Menschen da; denn Christus hat sie für alle Menschen erworben. Sie wird auch allen Menschen, die das Evangelium hören, angeboten. Dies zeigt 2 Kor. 5, 19. Christus, der Sohn Gottes, „versöhnte die Welt“, das ist, alle Menschen, mit sich selber; er rechnete ihnen allen die Sünde nicht zu. Damit diese für alle erworbene Vergebung allen Menschen dargeboten werden könnte, hat er das Wort von der Versöhnung, das Evangelium, unter uns aufgerichtet. Im Evangelium liegt der Schatz der Vergebung der Sünden; wer das hört, dem wird der Schatz angeboten.

Aber nicht alle, für die die Vergebung der Sünden erworben ist, auch nicht alle, denen sie durch das Evangelium angeboten wird, werden der Vergebung theilhaftig, sondern nur die, die das Evangelium glauben. 1 Mos. 15, 6 bezeugt Gott: Abraham glaubte der Verheißung von Christo, und das wurde ihm zur Gerechtigkeit angerechnet. (Röm. 4, 5.) Wir werden nicht gerecht durch unsere Werke, sondern allein durch den Glauben an den, der die Gottlosen gerecht macht. So erlangte der Zöllner (Luk. 18, 9—14) die Vergebung der Sünden. Er hatte keinerlei Werke, sondern nur Sünden. Er nennt sich geradezu „Sünder“, aber er verließ sich im Glauben auf Gottes Gnade, und nun erklärt Jesus ihn für gerecht. „Er ging hinab gerechtfertigt in sein Haus.“

Die Vergebung der Sünden oder die Rechtfertigung ist diejenige Handlung Gottes, da er einem armen Sünder, der wahrhaft an Christum glaubt, aus Gnaden, um Christi willen die Sünden vergibt und ihn zum ewigen Leben annimmt. Wir glauben, lehren

und bekennen also, daß wir Vergebung der Sünden erlangen und vor Gott gerecht werden nicht aus den Werken, sondern aus Gnaden, um Christi willen, durch den Glauben. (Röm. 3, 23—25.)

D. Kann ein Gläubiger der Vergebung seiner Sünden und seiner Seligkeit gewiß sein? (Fr. 199.)

Gott hat versprochen, daß er jedem, der an Jesum Christum glaubt, die Sünden vergeben und ihn selig machen will. Gott kann nicht lügen. Sein Wort ist wahrhaftig, und was er zusagt, das hält er gewiß. Jeder kann für seine Person wissen, ob er an Jesum Christum glaubt oder nicht. Glaubte er an Jesum Christum, so gilt ihm die Verheißung Gottes, daß seine Sünden vergeben sind. Und diese Verheißung ist gewiß.

Freilich, die römisch-katholische Kirche hält es für gottlos, wenn ein Gläubiger seiner Seligkeit gewiß ist. Aber das stimmt nicht mit der Schrift. Paulus war seiner Seligkeit gewiß. 2 Tim. 2, 12 und Röm. 8, 38. 39 bezeugt er das. Und woher hatte Paulus diese Gewißheit? Er mußte, daß er an Jesum Christum von Herzen glaubte, und so galten ihm wie allen Gläubigen die Verheißungen Gottes: Phil. 1, 6 u. a.

Fr. 200. Über diese Lehre sollen die Christen treulich wachen, daß sie ihnen nicht genommen oder verfälscht wird, denn es ist der Hauptartikel der christlichen Lehre. Durch diesen Artikel unterscheiden wir uns von allen falschen Religionen, geben auch Gott allein die Ehre, und sie allein gibt den Sündern einen beständigen Trost.

W. E. R.

Die Interpunktion.

(Eingefandt auf Beschluß der Nord-Ohio-Lehrerkonferenz von L. Düker.)

Interpunktion ist die nach bestimmten Regeln erfolgende Anwendung gewisser Schriftzeichen. Diese Zeichen werden nicht nur angewandt, um ganze Sätze abzugrenzen, sondern auch um die Teile oder Glieder eines erweiterten oder zusammengesetzten Satzes voneinander zu trennen. Im allgemeinen soll dem Auge durch die Interpunktion gedient werden. Durch die Interpunktion wird nämlich das syntaktische Verhältnis der Teile eines Redeganges für das Auge bezeichnet. Aber nicht nur dem Auge, sondern auch dem Ohr soll die Interpunktion dienen. Ursprünglich ist die Interpunktion auf die hörbare Rede gegründet und hat den Zweck, die Ruhepunkte oder Pausen derselben für das Auge zu bezeichnen.

Im mündlichen Vortrag werden die Teile des Satzes durch längeres und kürzeres Anhalten, durch Heben und Senken der Stimme verschieden. Interpunktionszeichen erfüllen den doppelten Zweck: zugleich die Redepausen für das Gehör und die logisch-syntaktische Abgrenzung der Redeglieder für den Verstand zu bezeichnen. Hiermit soll jedoch nicht gesagt sein, daß im Satze, wo eine Ruhepause vorkommt, auch jedesmal ein Satzzeichen stehen muß. Denn es kommt oft vor, daß die Natur der menschlichen Stimme oder auch ein Ausdruck lebhafter Empfindung oder Gemütsbewegung Ruhepausen fordert und erzeugt, die nicht durch Zeichen angegeben und auch nicht nach grammatischen Regeln begründet sind. — Diese Arbeit soll sich aber nicht mit Rhetorik befassen, sondern soll die Interpunktion nach bestimmten Regeln behandeln.

Die Interpunktion zerfällt in vier Teile: 1. Satzzeichen; 2. Wortzeichen; 3. Lautzeichen; 4. Zeichen für gewisse äußerliche Zwecke der Sprache.

1. Satzzeichen.

Satzzeichen sind diejenigen, welche die Trennung oder Gliederung der Sätze und Satzteile andeuten.

A. Satzzeichen am Schlusse des Satzganzen.

1. Der Punkt steht a. zu Ende eines vollständigen Aussagesatzes; b. nach Abkürzungen; c. nach Namensunterschriften; d. nach Überschriften, die nicht eine Frage oder einen Ausruf enthalten. e. Auch elliptische Sätze, in welchen z. B. eine kurze Antwort erfolgt, verlangen am Schluß einen Punkt.

Ganze Abschnitte in der Gedankenabteilung bezeichnet man durch einen beigefügten Gedankenstrich oder durch einen neuen Abschnitt.

Beispiele: a. Der Gottesdienst war heute gut besucht. b. dgl.; z. B.; usw. c. Heinrich Müller. d. Der Jäger. — Der Waschbär. e. Hast du die Lektion gelernt? Ja. — Wer ist ohne Sünde? Keiner.

Der Punkt schließt und trennt selbständige, in sich geschlossene Redesätze. Der Zweck des Punktes ist, die längste Ruhepause auszudrücken. Als hörbares Zeichen eines völlig geschlossenen Gedankens läßt man darum auch vor dem Punkte die Stimme sinken und ruhen.

2. Das Fragezeichen steht

a. nach der direkten Frage.

b. Wenn ein Satz mit der Frage völlig abgeschlossen ist, so übernimmt das Fragezeichen auch die Stelle des Punktes.

c. Wenn das Fragezeichen innerhalb eines Satzganzen gebraucht wird, hat es nur die satzteilende Kraft eines Kommas, und nach dem Fragezeichen fährt man mit einem kleinen Anfangsbuchstaben fort.

d. Wenn sich ein Nebensatz, der an sich nicht fragend ist, an eine direkte Frage anschließt, setzt man das Fragezeichen hinter den Nebensatz.

e. Mehrere koordiniert verbundene Fragen werden einzeln mit einem Fragezeichen versehen, wenn sie selbständig und voneinander getrennt vorkommen. Sind sie aber durch ein Bindewort verbunden oder zu einem Ganzen zusammengezogen, so setzt man ein Fragezeichen am Ende des Satzganzen.

f. Auch nach einem einzelnen Fragewort im Zusammenhang der Rede, elliptisch gebraucht, muß ein Fragezeichen stehen.

g. Nach einer indirekten Frage eines Nebensatzes und nach Ausrufungen, die eine Frageform haben, wird kein Fragezeichen gesetzt.

Bei einer Frage, auf welche die Antwort „Ja“ oder „Nein“ erfolgen kann, hebt man die Stimme, bei andern Fragen hält man sie in der Schwebel.

Beispiele: a. Hast du meinen Brief erhalten? b. Wo hast du die Sommerferien zugebracht? c. „Was wollt ihr?“ sprach der arme Tropf. d. Was hast du mit dem Geld getan, welches ich dir gab? e. Was soll ich tun? wohin soll ich mich wenden? wessen Hilfe soll ich suchen? — Was soll ich schreiben, und an wessen Adresse soll ich es schicken? — Wem soll ich glauben, wem mein Vertrauen schenken? f. Auf die Frage Wem? steht der Dativ, auf die Frage Wessen? der Genitiv. g. Ich weiß nicht, ob er mich verstanden hat. — Wie groß ist des Allmächtigen Güte!

3. Das Ausrufungszeichen steht in der Regel nach Sätzen, die einen lebhaften Ausdruck des Begehrens (Befehl, Wunsch, Bitte, Aufforderung) oder einen Ausruf enthalten. In solchen Fällen hat das Ausrufungszeichen auch die Bedeutung eines Punktes. In andern Fällen kann es die Wirkung eines Kommas oder Semikolons haben. Wenn das Ausrufungszeichen innerhalb eines Satzganzen gebraucht wird, so folgt ein kleiner Anfangsbuchstabe.

Insbesondere steht das Ausrufungszeichen

a. nach einzelnen Empfindungswörtern (Interjektionen) wie: aha! brr! hm! oho! ach! pfui! leider! hurra! bauz! tick tack! beda! u. a. m.;

b. nach Anrufen oder lebhaften Anreden sowie nach Anreden in Briefen (dem Einfluß des Englischen zufolge erlaubt man sich hierzulande in bezug auf das letztere mehr Freiheit);

c. nach Wunsch- oder Heißeheßen (Befehlsform, vollständig oder elliptisch). Enthalten jedoch die Imperativsätze eine ruhige Aufforderung, so ist das Ausrufungszeichen nicht erforderlich;

d. nach Sätzen, mit welchen man Empfindungen des Schmerzes, der Beßmut, der Freude, der Bewunderung, des Unwillens, der Furcht und dergleichen ausdrückt.

e. Das Ausrufungszeichen wird zu Ende des Satzganzen gesetzt, wenn sich ein abhängiger Nebensatz, der an sich selbst nicht den Ausdruck der Empfindung enthält, einem Begehrungs- oder Empfindungssatz anschließt.

Anmerkung zu a.: Das Ausrufungszeichen steht zu Ende des Satzes, wenn sich der Ton der Empfindung auf den ganzen Satz erstreckt. In solchen Fällen steht ein Komma nach der Interjektion, oder bei enger Verbindung mit dem darauffolgenden Worte wird kein Zeichen gesetzt.

Beispiele: a. Sm, hm! das gefällt mir nicht. — Seda, halt an, du fecker Wicht! — O wären diese schwere Zeiten bald vorüber!

b. Mein teurer Freund! seh' ich dich endlich wieder! — Unglückliche! der Wahnsinn reißt euch hin! — Lieber Sohn!

c. Lang lebe der Kaiser! — Hättest du doch geschwiegen! — Gerein! — Geh' dich weg von mir! — Besuche mich bald wieder.

d. O, wie mich das ärgert! — Wie schade! — Das ist eine Pracht! — Das ist aber wunderschön! — Psiui, schäm' dich! — Hilfe!

Lebt wohl, ihr Berge, ihr geliebten Triften! Ihr traulich stillen Täler, lebet wohl! Ihr Wiesen, die ich wässerte, ihr Bäume, die ich pflanzte, grünet fröhlich fort!

e. O wohl dem Land, o wohl der Stadt, so diesen König bei sich hat!

Das Frage- und das Ausrufungszeichen deuten auch zugleich den Ton an, in welchem gewisse Satzarten gesprochen werden, und können daher Satztonzeichen genannt werden.

B. Interpunktion innerhalb des Satzganzen.

4. Das Komma ist ein Satzteilzeichen und trennt nicht nur gewisse Teile des erweiterten einfachen Satzes, sondern auch Glieder des Satzgefüges, wenn sie von geringem Umfang und eng verbunden sind.

Vor dem Komma erhebt man die Stimme, um den Zuhörer darauf aufmerksam zu machen, daß der Satz noch nicht beendigt ist, sondern ein mit dem vorigen zusammenhängendes Satzglied nachfolgt.

Das Komma steht im erweiterten einfachen Satz

a. zwischen koordinierten Satzteilen, wenn sie nicht durch „und“ verbunden sind;

b. vor allen Bindewörtern außer vor „und“ und „oder“, wenn dieselben nur Satzteile anreihen.

Wenn „oder“ als disjunktive (sich gegenseitig ausschließende) Konjunktion zwei Begriffe im Verhältnis der Entgegensetzung zusammenstellt, einerlei ob ein entsprechendes „entweder“ vorangeht oder nicht, so muß ein Komma gesetzt werden. Wenn aber das „oder“ nicht den Gegensatz, sondern die beliebige Wahl zwischen zwei Dingen, Fällen oder auch bloß Benennungen für eine und dieselbe Sache bezeichnet (in letzterem Fall wäre es nur erklärend oder erläuternd), so darf kein Komma stehen.

Das Komma steht

c. vor und nach der Anrede;

d. vor und nach der Apposition, wenn sie ihrem Substantiv nachfolgt und nicht mit demselben zu einem Begriff verbunden ist.

Beispiele: a. Der Maurer muß Kalk, Lehm, Erde und Steine haben.

b. Der Faule will essen, aber nicht arbeiten. — Er verlangt von ihm das Geld, oder die Arbeit zurück. — Ich werde morgen oder übermorgen die Stadt verlassen.

c. Komm her, mein Kind, ich will dir was sagen.

d. Thomas Edison, der Erfinder, ist ein sehr gelehrter Mann.

Im zusammengesetzten Satz trennt das Komma

a. in beordnenden (koordinierten) Satzvereinen die verbundenen Sätze, wenn sie von geringem Umfang und an sich selbst einfach sind, oder mit andern Worten: wenn zwar der Satz, nicht aber der Gedanke zum Abschluß gekommen ist.

b. In kopulativen Satzverbindungen werden die einzelnen für sich vollständigen Sätze durch ein Komma getrennt, einerlei ob sie durch ein Bindewort verbunden sind oder nicht. Sind aber solche Sätze zusammengezogen, indem die verbundenen Sätze ein gemeinschaftliches, in dem zweiten Satz nicht wiederholtes Subjekt haben, so fällt das Komma weg, wenn dieselben durch „und“ verbunden sind. Wenn eine Konjunktion, welche die koordinierten Satzteile verbinden sollte, weggelassen ist, so muß in diesem Falle ein Komma gesetzt werden.

c. In entgegenstehenden (adversativen) Satzverbindungen werden die Satzglieder durch das Komma getrennt, wenn zwei oder mehrere für sich mögliche, aber miteinander unvereinbare Aussagen durch „entweder — oder“ zusammengestellt werden.

Ebenso verhält es sich, wenn einem verneinten Satze ein mit demselben in Widerspruch stehender Satz eingefügt und dessen Inhalt an jenes Stelle behauptet wird. Dieses geschieht durch die Konjunktion „sondern“.

Das Komma zwischen den Satzgliedern genügt nur dann bei dem beschränkenden Verhältnis, wenn die Satzglieder zusammengezogen und dadurch eng verbunden werden; bei vollständigen Satzformen, wenn die Bindewörter „doch“, „dennoch“, „gleichwohl“, mit „und“ verbunden, den Adverbialsatz einleiten.

d. Wenn die Satzglieder im kausalen Satzverein eng zusammengezogen sind, werden sie durch ein Komma getrennt; bei vollständigen Satzformen aber nur, wenn die Konjunktionen „daher“, „darum“, „deswegen“, „deshalb“ mit „und“ verbunden sind.

Im Satzgefüge werden die Nebensätze von den Hauptsätzen durch ein Komma getrennt, gleichviel ob der Nebensatz als Vorder- oder Hinteratz steht. Auch bei elliptischer Form des Nebensatzes, besonders vor „wie“ und „als“, setzte man früher ein Komma; in neuerer Zeit läßt man das Komma fallen.

e. Das Komma steht, wenn ein Satz in den andern hineingeschoben ist, vor und hinter dem Zwischensatz. — Diese Regel gilt durchaus von den Adjektiv- und Adverbialsätzen.

Unter den Substantivsätzen aber dürfen die Subjektsätze und die vom Prädikat des Hauptsatzes abhängenden Objektätze, wenn sie als Zwischensätze zwischen Kopula und Prädikat des Hauptsatzes treten, von diesen Satztheilen nicht durch Kommata getrennt werden. (Nach Heyjes Schulgrammatik.)

Beispiele: a. Balken krachen, Pfosten stürzen, Fenster klirren, Kinder jammern, Mütter irren, Tiere wimmern unter Trümmern.

b. Ihr sollt die schriftliche Arbeit machen, und ich werde sie in der folgenden Woche durchsehen. — Wir wollen zuerst singen und dann beten. — Der Fremde zog seinen Rock an, setzte seinen Hut auf, eilte zur Thür hinaus und ging schnellen Schrittes in den Wald.

c. Du mußt entweder gehorchen, oder du wirst bestraft. — Nicht durch Unvorsichtigkeit, sondern aus Bosheit warf der Knabe das Fenster ein. — Ich hätte ihn gerne besucht, hatte aber keine Zeit dazu. — Der Reiche besitzt viel Geld und Gut, und dennoch ist er nicht glücklich.

d. Der Vater konnte nicht arbeiten, also auch den Anzug nicht fertig machen. — Es fehlte mir an Zeit, und deshalb konnte ich die Arbeit nicht fertig machen. — Wer von Gott ist, der höret

Gottes Wort. — Ich stimme dem bei, was gesagt worden ist. — (Das Mittel ist fast so schlimm als die Gefahr.) Sie blüht wie eine Rose. Er ist größer als du.

e. Ich bin, spricht jener, zum Sterben bereit. — Das Beste, was man von ihnen lernt, ist nicht mitzuteilen. — Kein Mensch kann sich, wenn er auch noch so reich und mächtig ist, vor allen Unfällen des Lebens sichern. — (Ist was du sagst gewiß? Hast du was ich dir aufgetragen ausgerichtet?)

Das Komma steht auch

a. nach Wörtern, welche des Nachdrucks wegen aus dem Satz herausgehoben und in demselben durch ein Fürwort oder Pronominaladverb ersetzt werden;

b. nach Interjektionen und Partikeln wie „ja“, „nein“, „wahrlich“ usw., die einem Satz vorangeschickt werden und keinen besonderen Nachdruck haben; doch fehlt hinter „o“ oft jede Interpunktion;

c. vor den Infinitivsätzen mit „ohne zu“, „um zu“, „zu“ in der Bedeutung von „um zu“ sowie vor denen, auf welche durch ein Pronomen oder Pronominaladverb im regierenden Satz hingewiesen wird; ferner gewöhnlich, wenn der Infinitiv mit „zu“ Erweiterungen zu sich nimmt;

d. vor den Partizipialsätzen namentlich dann, wenn sie dem zugehörigen Substantiv folgen;

e. vor und nach den Adjektiven und Partizipien, wenn sie des Nachdrucks wegen eine andere als die gewöhnliche Stellung vor ihrem Substantiv einnehmen.

Beispiele: a. Und die Treue, sie ist doch kein leerer Wahn! — Doch endlich, da legt sich die wilde Gewalt.

b. Nein, so etwas laß' ich mir nicht gefallen! — O läge diese Stadt erst hinter mir!

c. Das Kind legte sich schlafen, ohne zu beten. — Was habt ihr denn getan, um sie zu retten? — Kommt eilig, zu sehen, was hier geschehen ist. — Nach der Arbeit ist es angenehm, zu ruhen. — Strebe immer danach, deine Pflicht zu tun! — Wir gedenken, bald ein Konzert zu geben.

d. Afrika, ohne tiefe Meerbusen, bietet keine günstigen Bedingungen für den Handel. — Auf diese Bank von Stein will ich mich setzen, dem Wanderer zur kurzen Ruh' bereitet. — Dagegen: Getroffen sank der Verwundete zu Boden.

e. In Belgien, dem blutgetränkten, sieht man viele Männer streiten. — Am Rande des Stromes, brüllend, stürzte sich der Löwe auf seine Beute.

5. Das Semikolon oder der Strichpunkt steht

a. statt des Kommas, um koordinierte Sätze, wenn sie von größerem Umfang oder von besonderer Bedeutung sind, voneinander zu trennen. Auch beigeordnete Nebensätze von größerem Umfang werden, besonders als Glieder längerer Perioden, durch das Semikolon getrennt.

b. Adversative Satzvereine, deren Glieder in beschränkendem oder entgegenstehendem Verhältnis verbunden sind, werden durch das Semikolon getrennt.

c. Das Semikolon steht bei Aufzählungen, um Gruppen gleichartiger Begriffe voneinander zu trennen.

Bei einem Semikolon hält man die Stimme in der Schweben, ohne sie völlig sinken zu lassen.

Beispiele: a. Recht soll euch werden; zweifelt nicht daran. — Je erhabener das Ziel ist, nach welchem wir streben; je weiter, je mehr umfassend der Kreis, worin wir uns üben: desto höher steigt unser Mut, desto reiner wird unser Selbstvertrauen, desto unabhängiger von der Meinung der Welt.

b. Ganz konnte ich das Gedicht nicht lesen; es waren aber Stellen, die ich auswendig wußte.

c. Dieser Landstrich trägt Roggen, Weizen, Gerste; Kirichen, Pflaumen, Apfel, Birnen; Tabak, Flachs, Hanf; ferner verschiedene Nußhölzer.

6. Das Kolon oder der Doppelpunkt steht

a. vor einer direkten Rede, welcher die einleitenden Wörter vorangehen;

b. vor Anführungen anderer Art, Begriffsbestimmungen, Erläuterungen, Aufzählungen der unter einen Begriff fallenden einzelnen Gegenstände, wenn das Aufzählende vorher angekündigt ist; doch kann nach „als“, „wie“ und „nämlich“ das Kolon auch fehlen;

c. oft vor solchen Sätzen, die als eine Folgerung aus dem vorhergehenden Satz oder als eine Erläuterung desselben erscheinen sollen;

d. vor dem Nachsatz, wenn der Vorderatz von größerem Umfang und mehrfach gegliedert ist.

Das Kolon trennt somit in unterordnenden Perioden jeder Art den Vorderatz von dem Nachsatz. — Bei einem Kolon hält man die Stimme in der Schweben.

Beispiele: a. Bismarck sagte: „Wir Deutsche fürchten Gott und sonst nichts auf der Welt!“

b. Die Haustiere sind: der Hund, die Katze, das Pferd, die Kuh, Hühner und andere Tiere.

c. Zu Hause weilt er selten, zu Hofe kommt er nie: man muß im Walde streifen, wenn man ihn sehen will.

d. Da unsere Kräfte durch Arbeit und Bewegung, besonders wenn diese anstrengend sind, täglich erschöpft werden; auch die Nahrung allein nicht zureicht, sie zu ersetzen: so muß die Ruhe vollenden, was die Nahrung unvollkommen läßt.

7. Der Gedankenstrich bezeichnet überhaupt einen Abbruch in der Rede oder eine das gewöhnliche Maß überschreitende Pause und steht

a. am Schlusse eines inhaltvollen Satzes, um den Leser zum Verweilen und längeren Nachdenken über das Gesagte anzuregen;

b. beim plötzlichen Abbruch eines Gedankens;

c. innerhalb eines Satzes oder Satzgefüges

1. als Pause, um die Erwartung auf das Folgende als etwas Unerwartetes oder Überraschendes zu erregen und zu spannen,

2. zur Bezeichnung von Pausen oder Unterbrechungen im Flusse der Rede, sei es aus einem äußeren Grunde oder infolge innerer Gemütsbewegung;

d. wenn man in der Rede abbricht, ohne den angefangenen Satz zu vollenden;

e. statt der Klammern vor und nach einem Schaltsatz, besonders wenn derselbe nachdrücklich hervorgehoben werden soll.

Beispiele: a. Das Leben ist kurz, die Kunst ist lang. —

b. Über seinen Charakter — doch ich will darüber lieber schweigen.

c. 1. Belgien wollte als ein neutrales Land gelten und war — mit den Verbündeten im Bunde.

2. Jetzt? — nein — nein — jetzt nicht, Lester — nein, das muß ich erst wohl bedenken.

d. Mir ist bange, daß — doch ich will kein Unglücksprophet sein.

e. Mit schrecklichen Grausamkeiten — ein Indianer war mitleidiger und mehr erbarmungsvoll — mißhandelte General Proctor die gefangenen Amerikaner.

8. Die Parenthesen (Einschlußzeichen) oder Klammern werden gebraucht,

a. um einen Schaltsatz von den Gliedern des Satzes, in welchen er eingeschoben ist, zu trennen;

b. wenn einem Worte oder Wortgefüge die erklärende Apposition, eine nähere Begriffsbestimmung, eine erläuternde Übersetzung oder Umschreibung beigelegt wird.

Beispiele: a. Ich wünsche (finden Sie den Wunsch nicht natürlich?) Ihr Zutrauen zu erwerben.

b. Er meldete dem Kaiser, daß er (der Kronprinz) die Schlacht gewonnen habe. — Die Anthropologie (Menschenkunde oder Menschenennaturlehre) ist eine sehr wichtige Wissenschaft.

9. Die Redezeichen (Anführungs- und Ausführungszeichen, Gänsefüßchen) dienen dazu,

a. eine wörtlich angeführte Rede oder Schriftstelle als solche zu bezeichnen und von den übrigen Teilen des schriftlichen Vortrags auszuscheiden.

b. Die Redezeichen stehen vor Wörtern oder Sätzen, die man nicht als seine eigenen betrachtet, oder auf die man besonders aufmerksam machen will.

Beispiele: a. Schiller sagt: „Wirf nicht für eiteln Glanz und Glitterschein die echte Perle deines Wertes hin.“

b. Das Sprichwort „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“ trifft nicht immer ein.

2. Wortzeichen.

Wortzeichen nennen wir diejenigen Schriftzeichen, welche die Gliederung des Wortes oder auch gewisse Veränderungen der regelmäßigen, vollständigen Wortgestalt teils in der Aussprache, teils nur in der schriftlichen Darstellung bezeichnen.

1. Der Bindestrich steht als Bindezeichen,

a. wenn mehrere zusammengesetzte Wörter dasselbe Grundwort haben, das man nicht wiederholen will;

b. bei Zusammensetzung von Eigennamen und in Adjektiven, welche von solchen gebildet sind;

c. wenn das zusammengesetzte Wort nicht übersichtlich genug oder zweideutig wäre, besonders in Verbindung deutscher und fremder Wörter.

d. Der Bindestrich dient als Teilungszeichen zur Trennung von Silben am Ende einer Zeile.

Beispiele: a. Rücken-, Roll-, Schaukel- und Rohrstühle.

b. Schumann-Heind; eine deutsch-englische Schule.

c. Erd-Rücken; C-Roll-Symphonie; Panama-Kanal.

d. Ab-so-lu-ti-on.

2. Der Apostroph, auch Auslassungszeichen oder Oberstrich genannt, steht

a. an Stelle eines e oder i (selten ei), wenn dasselbe in der flüchtigen Aussprache des gewöhnlichen Lebens oder auch des Wohl-lautes und bei Dichtern des Versmaßes wegen weggelassen wird;

b. zur Bezeichnung des Genitivs der mit einem Zischlaut endigenden Eigennamen, wenn man sich nicht der Umschreibung bedienen will.

Beispiele: a. Er ist's. — Wie groß ist des Allmächt'gen Güte! — Die Engländer haben 'ne Schlappe bekommen.

b. Hans Sachs' Gedichte.

3. Das Abkürzungszeichen ist ein Punkt, welchen man nicht bloß hinter die abgekürzte Form eines Wortes setzt, sondern auch bei Ziffern gebraucht, wenn sie eine selbständige Zahl, besonders eine Ordnungszahl, anzeigen.

Beispiele: Aug.; den 5. Nov.; Wilhelm II.; vgl.

3. Lautzeichen.

Lautzeichen deuten die Aussprache der Sprachlaute und Silben an.

1. Die Lautzeichen (' ^) bezeichnen die verschiedene Aussprache eines und desselben Vokals, besonders des e: é, geschlossen, 3. B. jeder; è, offen und geschärft, 3. B. Wetter, schnell; ê, offen und gedehnt, 3. B. Rede, schwer.

2. Die Tonzeichen

a. für den Silbenton sind der Akutus (') über der betonten (hochtonigen) Silbe und der Gravis (') über der nebetonigen oder der unbetonten Silbe. Letztere bleiben auch wohl unbezeichnet.

Beispiele: gébet, Gebét; Böllmònd.

b. Für den Wort- und Redeton gibt man im Schreiben durch Unterstreichen der Wörter an, welche schärfer oder mit Nachdruck gelesen werden sollen. Im Druck erscheinen diese Worte mit gesperrten oder mit größeren und fetteren Buchstaben. Will man aus diesem oder jenem Grunde Eigennamen, zu erklärende Kunzwörter usw. vor den übrigen Wörtern hervorheben, wenn sie auch nicht der eigentliche Wort- oder Redeton trifft, so werden auch diese unterstrichen, resp. gesperrt gedruckt.

3. Die Quantitätszeichen oder Zeichen für das Zeitmaß der Silben: (—) für die Länge und (—) für die Kürze, wie sie bei der Verslehre in Anwendung gebracht werden.

4. Die Trennungspunkte oder das Trema (¨), welche über den zweiten von zwei aufeinanderfolgenden Vokalen gesetzt werden. Sie zeigen an, daß die Vokale getrennt voneinander ausgesprochen werden sollen.

Beispiele: Äerolith; Aneide; Raäba; Deist.

4. Zeichen für gewisse äußerliche Zwecke.

Für gewisse äußerliche Zwecke sind noch folgende Zeichen oder Abkürzungen üblich.

1. Das Paragraphzeichen (§) unterscheidet mit Hinzufügung von Ziffern besonders in wissenschaftlichen Büchern die Abschnitte des Vortrags, auf welche dann mit diesem Zeichen zurückgewiesen wird.

2. Das Anmerkungsszeichen, ein mit einer Klammer versehenes Sternchen *) oder Kreuz †) auch wohl eine Ziffer oder ein Buchstabe ¹⁾ ^{a)} usw., weist auf Nebenbemerkungen oder Zusätze hin, die, mit demselben Zeichen versehen, unter den Text gesetzt werden, um den Zusammenhang des Vortrags nicht zu sehr zu unterbrechen.

3. Das Ergänzungszeichen (u. oder etc. = et cetera) bedeutet so viel wie usw., das ist: „und so weiter“.

4. Das Fortweisungszeichen (f., ff., das ist: „und folgende“) wird gebraucht, um anzudeuten, daß zu einer angeführten Zahl noch die nächstfolgende oder mehrere folgende hinzuzufügen sind; so bei Hinweisung auf die Seite eines Buches, 3. B. f. S. 350 f. (das ist: und die folgende Seite) oder S. 350 ff. (das ist: und mehrere folgende), und bei Jahreszahlen, 3. B. der Dreißigjährige Krieg (1618 ff.).

5. Das Gleichheitszeichen (=) wird nicht nur in mathematischen, sondern zuweilen auch in andern Schriften und Büchern gebraucht, namentlich um die etymologische oder begriffliche Gleichheit zweier Wörter oder Sätze anzudeuten, 3. B. Frühlingsanfang = Anfang des Frühlings.

6. Das Wiederholungszeichen (:,:) dient besonders in Gesangbüchern, um anzuzeigen, daß eine Verszeile zweimal gesungen werden soll. —

So weit ist die theoretische Seite der Interpunction behandelt worden. Es soll nun noch kurz die praktische Seite berührt werden.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Interpunction ein wichtiger Lehrgegenstand ist. Die Auslassung oder die verkehrte Stellung eines Zeichens kann leicht schwere Folgen nach sich ziehen oder den Sinn eines Satzes so verstümmeln und verändern, daß man den eigentlichen Gedanken gar nicht erkennt oder verkennt. Dafür könnte man viele Beispiele anführen. Aus diesen wäre dann ersichtlich, daß ein Punkt oder ein Komma oder sonst ein anderes Zeichen, verkehrt gesetzt, umgestellt oder ausgelassen, einen kakerischen Text verursachen kann; oder es kann einen unwillkürlichen Scherz erzeugen;

es kann sogar dadurch einer Firma, einer Gesellschaft, einer Korporation, einem Lande großer Schaden oder Verlust zugefügt werden. Kurz, es kann also durch Verletzung, Umstellung oder Auslassung eines Zeichens der eigentliche Sinn herausgenommen und ein ganz anderer, verkehrter Gedanke erzeugt, hervorgerufen oder hineingelegt werden.

Um nun die Schüler dahin zu bringen, daß sie grobe Fehler in der Interpunktion vermeiden lernen, ist es sehr nötig, sie anzuleiten, sich im rechten Gebrauch der Interpunktionszeichen zu üben. Es entsteht nun naturgemäß die Frage: Wie soll das geschehen?

Es wäre verkehrt, wenn man die Interpunktion als einen selbständigen Lehrgegenstand in den Lehrplan aufnehmen wollte. Es ist auch nicht nötig, alle Zeichen, wie sie in Satzgefügen und Perioden angewandt werden, und wie sie im ersten Teil dieser Arbeit aufgezählt wurden, den Schülern zu erklären und beizubringen. Überhaupt in unserer Zeit, da die deutsche Sprache in den meisten Familien verhältnismäßig wenig geübt und gepflegt wird, kann man sich wohl damit begnügen, wenn man die sechs gebräuchlichsten Interpunktionszeichen: Punkt, Fragezeichen, Ausrufungszeichen, Komma, Semikolon und Kolon, einigermaßen den Kindern durch praktische Anwendung beigebracht hat. Auch könnte man wohl in den oberen Graden die Redezeichen hinzunehmen. Mit grammatischen Regeln ist jedoch nicht viel gewonnen. Ich halte dafür, daß man durch praktische Anwendung in Aufsätzen, Diktaten und andern schriftlichen Arbeiten viel mehr erreichen kann in seinem Bestreben, den Kindern die Interpunktion etwas verständlich und begreiflich zu machen, als durch langzöpfige Regeln. Selbstverständlich muß Belehrung vorausgehen, und was die Kinder gelernt haben, muß durch ununterbrochene, beständige Wiederholung befestigt werden.

Nicht nur in den Oberklassen, sondern auch in den Mittel- und Unterklassen soll Interpunktion getrieben werden. Der Lehrer der Unterklasse sollte seinen Schülern die Namen der gewöhnlichsten Zeichen, wie Punkt, Komma und Fragezeichen, erklären. Auf diesem Grunde muß weitergebaut werden. Beim Abschreiben der Lesestücke usw. sehe man darauf, daß auch die Zeichen gesetzt werden. Das Auslassen eines Kommas ist ebenso fehlerhaft und ungenau, als wenn ein U-Saken fehlt, oder ein Buchstabe ausgelassen ist. Man lasse sich diese Arbeit nicht verdrießen, sondern verwende alle Sorgfalt darauf. Auch beim Lesen müssen die Kinder so bald als möglich angehalten werden, die Satz- oder Lesezeichen zu beachten durch Heben und Senken der Stimme.

„Es werden die Lesenzeichen nach und nach eingeübt. Man jagt den Kindern, was diese Zeichen zu bedeuten haben; man macht es ihnen vor, wie sie beim Lesen zu berücksichtigen sind, und welche Veränderung der Stimme sie fordern, und das übt man gründlich.“

Den Punkt kann man etwa so erklären: „Er jagt so viel als: der Satz ist ganz aus. Man schweigt ein wenig, ehe man den neuen Satz beginnt, etwa so lange, bis man 1, 2, 3 gezählt hat.“ Dann könnte man so fragen: „Was sagt der Punkt? Wozu fordert er auf? Wie lange soll man schweigen? — Jetzt wollen wir im Chor die Sätze lesen, und immer wenn ein Punkt kommt, wollen wir leise (doch hörbar) 1, 2, 3 zählen.“

In den mittleren und höheren Klassen können die bis dahin gelehrtten Interpunktionszeichen von den Kindern aufgesucht und erklärt werden.

Durch ein solches Verfahren sollen die Kinder auch angeleitet werden, gut zu lesen und so den rechten Sinn des Gedankens im Satze zum Ausdruck zu bringen. Gutes Vorlesen des Lehrers führt eher zum Ziel. Diese Übungen müssen natürlich in allen Klassen wiederholt, fortgesetzt und erweitert werden.

Der Lehrer erkläre also den Schülern mit einfachen Worten, warum an gewissen Stellen bestimmte Zeichen stehen, und mache sie auch in den schriftlichen Aufgaben darauf aufmerksam. Durch wiederholtes Fragen überzeuge er sich, ob die Schüler einigermaßen einen Begriff vom rechten Gebrauch der Interpunktionszeichen haben. Bei verkehrter Zeichensetzung in Aufträgen und Diktaten suche er das Kind durch Fragen oder auch durch Vorlesen des betreffenden Satzes auf die richtige Zeichensetzung hinzuleiten. Fleißige Übung und stete sorgfältige Überwachung des Lehrers können viel dazu beitragen, die Schüler zur richtigen Anwendung der Interpunktion anzuleiten. Zur Aneignung richtiger Interpunktion dienen Zwiesgespräche in ganz vortrefflicher Weise. Besonders in der Oberklasse sollten diese in Anwendung gebracht werden. Auch könnte man einiges aus der Grammatik lehren und erklären, z. B. den einfachen Satz in der erzählenden, fragenden und befehlenden Form, und, damit die Kinder die Kommata einigermaßen mit Bewußtsein setzen, die Relativ- und die gebräuchlichsten Umstandssätze. — Auch das Auswendiglernen würde leichter gehen, wenn die Lesenzeichen beim Vorlesen und Einüben des Memorierpensums richtig beachtet würden.

„Viel ist schon gewonnen, wenn man die Kinder die Nothwendigkeit der Zeichen hat fühlen lassen, wenn man ihnen zeigt, wie wichtig

sie sind zum Verständniß der Schrift, wie ohne richtig gesetzte Zeichen das Geschriebene oft nicht, wenigstens nicht sogleich und nicht richtig, verstanden werden kann. Wenn sie erst wissen, um was es sich bei den Interpunktionszeichen handelt, wie sehr wichtig sie sind, so werden sie sich auch Mühe geben, sie zu setzen."

(Quellen: Heyjes Schulgrammatik und Gruffs Lehrbuch der deutschen Sprache.)

The Study of History.

By J. C. ANDERSON.

THE ORGANIZATION OF FACTS.

No art is so necessary to the teacher of history as the art of organizing facts. Let us first see what this art is, and then make a particular application to history. —

We may roughly divide school studies into two groups. The studies of the first group begin with certain fundamental and intuitive ideas, and proceed by means of deduction. They are the proper logical studies, and the best example here is pure mathematics. Mathematical data are definitions and axioms, facts of the mind and not of observation. The great aim of the teacher is to point out, and of the pupil to discover, the necessary relations existing between these data, and so to build them, and the other truths that are discovered on the way, into an orderly and symmetrical whole called algebra, or geometry. Such, in the mathematical sphere, is organization.

The studies of the second group begin with observed objective facts, and proceed by induction. These data are empirical and not logical ideas. The primal mental operations are not those of intuition, conception, and reasoning, but observation and memory. Books are here secondary sources of information, and can be understood only through a previously acquired store of primal and personal information. The facts which we have seen explain to us the facts which we hear or read. Examples of such studies are botany, zoology, the natural sciences generally, geography, history.

The successful prosecution of any one of this second group of studies involves the accumulation of a large fund of facts, also something more. Facts of themselves do not constitute proper knowledge; they are at best but information, and the man who possesses them in the largest abundance is not necessarily the

best instructed man. Facts do not exist separate and alone, neither in nature nor in history; they are always connected, and they cannot be understood or explained out of their connections. The parts of a chair thrown together are not a chair; they must be brought together, and in natural relations. The possession of a mass of geographical facts, no matter how large, does not make a man a geographer; his facts must be organized. In other words, these studies are not wholly empirical, but partly logical as well; these studies, in fact, do not exist until the many are reduced to the one, and unity is seen in diversity. We speak of the organization of knowledge, sometimes forgetting, perhaps, that knowledge is the product of organization.

Without its power of organization the mind would be feeble indeed. We would be lost in the multitude of the objects presented to our observation, and only by assorting them in classes can we reduce the infinity of nature to the finitude of mind.

Too much stress cannot be placed on organization as essential to real knowledge. But it is also as necessary to its retention as to its acquirement. The memory is unable to cope with much unrelated and discursive material, *i. e.*, facts can no more be remembered irrespective of their relations than they can be understood. It is easier to remember two things in relation than either one separately. In fact, no one thing can be remembered separately. Within limits we lighten the burden by increasing it. The operations of the memory are controlled by the laws of association, and the laws of association govern the organization of empirical data.

These two elements run parallel throughout the study of history as throughout all other fact studies, but in quite different proportions in different periods. Facts continue to be the subject-matter to the end of the course; logical ideas are present at its beginning. The simplest narrative involves at least two facts or incidents, and so the idea of time or succession. The facts of environment, or spatial relation, also occur at once, and the idea of cause is not long in appearing. While these ideas need not be made the subject of abstract thought, and at first should not be, they will, nevertheless, be present in the mind of the teacher, and will gradually work their way into the mind of the pupil.

Individual events compose a series of events; but to understand the events singly, it is as necessary to have a knowledge of the series as it is to have a knowledge of the individual facts

in order to understand the series. All organized knowledge begins with learning a certain number of facts and truths. My room is in relation to the house, this to the ward, this to the city, this to the state, etc. We can explain the growth of a city only by taking account of the region that contributes to its population and wealth. A man at any particular period of his career is an absolute enigma cut off from his own previous life and the life of his country.

We must learn some individual facts before we can take up the series; we must proceed from the individual to the general; and yet, the individual is never fully understood until it is considered in connection with the general. Accordingly, the main thing that the teacher of history in the primary school has to do, and largely so in the secondary school, is to teach facts. These facts constitute the very foundation of the whole after superstructure. While facts do not make a man a historian, he cannot be a historian without them. Teachers of a philosophical turn may dislike this humble work, they may speak of it contemptuously as "mere memorizing"; but no real educator speaks slightly of the memory. We admire the man who has a rich store of information. — No doubt, many teachers have here committed a serious mistake. They have endeavored to crowd as many facts as possible into the pupil's mind — by sheer force of repetition. They have largely lost the meaning of facts, the stream of thought, the interest of the story. Such teaching is unspeakably dry and uninteresting. It is far better to leave the child to such spontaneous interest in history as may spring up within him than to blunt the edge of his mind with mere tables of dates. — But those teachers are not as far out of the way as those new ones who teach nothing that is definite or particular, but waste their time and effort in the vain endeavor to impart general views and large relations for which the pupils are not prepared. It is folly to speak of relations existing between facts that the pupil does not know; to mention cause and effect until the antecedent and consequent have been grasped; to seek to organize material which has never been gathered. Relations are not history.

There are three questions that may be asked about every historical fact, besides the question what it is in itself, *viz.*, When was it? Where was it? Why was it? And the teacher's success, in a large measure, will turn on the skilful handling of these questions.

WHEN WAS IT? OR, THE TIME RELATION IN HISTORY.

History is dynamic, not static. It is action, or movement. Hence, the historian has by no means discharged his function when he has inventoried historical facts as they existed at a given time, or described a particular situation. He does, indeed, sometimes give such an inventory, but this he does on account of something that has gone before, or of something that is to follow after.

All action is movement in time. Without time the very idea is impossible. The mere facts of history as facts could be inventoried without regard to time, like the facts of geography or chemistry, but such an inventory would not be history. There would be no life or action, no development or evolution. Hence, the teacher of history must pay attention to time relation.

The child's first lesson in chronology is the formation of the idea expressed in "before" and "after," or the relation of succession. He learns that some things are, that others were, and soon learns to generalize these as present and past. He now begins to struggle with the question, How long? He becomes familiar with the phrases "to-day," "yesterday," and the like, slowly finding out their meaning by personal experience. At first the statement that Solomon lived 2500 years ago, Caesar 2000 years ago, Washington a century ago mean little more than that these men are now dead; practically, you might as well say that they lived twenty-five years, twenty years, and one year ago. The steps by which the child makes his way along this chronological path should be analyzed.

1. The succession of one's bodily sensations, as hunger and thirst, etc., are his first time measures.

2. The next thing is the adoption of some fixed measure. These are found in nature: the day, etc. The process is similar to that by which a man measures distance with his eye. He learns by observation that commonly so many objects are seen in a mile, and, looking upon the expanse stretched before him, recognizes once, twice, etc., the number of objects within the limits.

3. The next step in the evolution of a system of chronology is to fix upon a starting-point from which to measure. Every child makes the present the starting-point; but this point is not only constantly changing, but violates also the order of historical movement by requiring the mind to go backward. Hence we must fix some point in the past. This is purely an arbitrary point, and may rest upon a mistaken notion (Christ's birth-year).

4. Having provided ourselves with a set of standards, and adopted a base, we are now ready to measure and mark the dis-

tance of events that we wish to locate. Wrought out in due form, such a scheme is called a system of chronology. It is wholly artificial, external to the facts themselves; it takes notice of time only, and pays no heed to either place or cause and effect.

There are three methods that can be, and are, here employed. The first we may call the *external*. The mere annalist sets events down by years, in the order of their occurrence. Examples here are: Livy's *History of Rome*, *The Magdeburg Centuries*, Mosheim's *Ecclesiastical History*, etc. Although the century method is more rational than the decade method, it, too, often compels a total disregard of internal connections. The second we term the *internal* method, which follows, as a criterion, the genetic development of thought and events. The relations of the divisions (the age, epoch, period, etc.) of time are not definitely determined. This method is very subjective, fails to bring facts into relation that lie outside of the chain of cause and effect, etc. — Happily, the two methods do not absolutely exclude each other. We mark as closely as we can the beginning and the end of periods, but we remember that dates fixed upon for this purpose are, after all, partly arbitrary and artificial. History is an evolution; it is marked by unity and continuity, and we cannot divide history into periods as a surveyor cuts up a field into village lots. Human progress is not made by leaps and bounds, but by slow and sometimes imperceptible stages. Rome did not fall in a day any more than it was built in a day. And to recognize the features that characterize the different periods, and so to distinguish them, calls for much knowledge and judgment.

The question, "*How many and what dates shall I teach?*" has forced itself continually upon us. The fact is, no person can definitely answer this question for another, or even for himself, until he is in the presence of his class. Sometimes too many dates are taught; some teachers seem to think that pounding dates into a child's memory is the main thing to be done. — The opposite mistake is sometimes made. The time when an event occurs is dismissed with the contemptuous remark, "A mere date." Now, while facts are the staple of history, they do not become history until they are properly worked up, or organized. It has already been insisted that the teacher must constantly regard those relations that control such organization: time, place, and causations.

The important dates are the ones to teach, those that stand to the whole historic movement in a relation similar to that of

the superior articulations to the human body. Also the age of the pupils, their advancement in study, and time to be given to the subject, are to be considered. Still another suggestion may prove useful. The history of one country may serve as a general chronological guide for the history of others. For the general American student England should be the standard for Europe, at least after the Norman conquest, and the connections of English history and American history are of the first importance.

WHERE WAS IT? OR, THE PLACE RELATIONS: GEOGRAPHY.

Since history is action, or movement, it involves the idea of place as well as time. An act or event, as the very phrase suggests, must take place somewhere as well as some time.—The historical bearings or relations of geography may be considered under two aspects, the static and the dynamic. First, geography furnishes history its sphere, or theater, of action. This is a purely spatial relation. Thus considered, it has nothing to do with producing or modifying the action; it merely provides the ground where historic forces act and bring about their results. But, secondly, geography is a historical cause of great potency and value. Temperature, humidity, and food directly affect a man's physical and mental character, and so his life. Heat and cold, wet and dry, a diet of rice and a diet of train oil, are immediate historical factors. Still further, these agents also affect him through his occupations, his pastimes, his activities, and his wants still more powerfully, and thus are mediate historical factors of great value. So the historian must take account of these. These two aspects of geography are never practically separated; neither is ever wanting in real history,

But there are still other reasons for emphasizing geography in connection with history. Historical events that are not located by the pupil are neither understood nor remembered. History that is read without due attention to its theater is too much like an imaginary account of an event in the moon. The teacher must bring the pupil's history down out of the clouds, and rest it on the ground.—Careful study of a good map is the next best thing to visiting a historical locality in person. To a certain extent geography and history are but one study; and the effort now made to study them in close connection is worthy of all praise.

The student of history might adopt a method similar to that of the chronologist: he might use the geographical division of a country for the distribution of his facts. For example, the

subject of study is the Mexican War. It will be seen that the military events fall into four main series: (1) The Rio Grande frontier; (2) California; (3) New Mexico; (4) Scott's campaign against the city of Mexico. In many cases all practical purposes will be answered by associating events with some city or town, or a certain feature of the country.

That geographical facts are much better understood, and much more readily retained by the mind, when grouped and clothed with human interest, are commonplaces. Full play for the invention of the teacher is given in the effort to group and associate facts. And these groupings of historical facts and scenes around geographical centers make these centers instinct with life and motion, while the centers themselves, binding the figures and scenes together, give them a permanence and solidity. The teacher will find it an excellent exercise to group a series of essays around one of these centers, excellent for the purposes of language as well as geography and history. Just one example. Suppose we take the Champlain Valley. One essay will do for Champlain and the discovery of the lake; a dozen can be assigned to the men and the events of the French and Indian War; the same number to the Revolution, and the whole can be called "Lake Champlain in History."

CAUSE AND EFFECT IN HISTORY.

The Greek thinkers made two kinds of knowledge, the knowledge *that* and the knowledge *why*; and the latter is the higher; in fact, we do not fully know a thing until we can explain it or account for it. Furthermore, the mind refuses to be satisfied with new facts; it asks, Why? and, Wherefore? as well as, What? and does not rest until it has discovered the reason and the law of things.

Savages, while differing from civilized man in methods, etc., still deal with causes. They think themselves surrounded by occult influences and mysterious powers, and, accounting for things by occult agencies, forestalled inquiring and precluded inductive reasoning. At the opposite pole of thought are the conceptions of units, law, and order, which constitute the core of modern science. And the advance from the stage of savage to the stage of scientific thought cost man a prodigious effort.

The notions of historical uniformity and progress were but feebly and vaguely discerned in antiquity. In his *General History* Polybius rose to the conception of the universal, as his title

shows. Christianity was based upon the ideas of a providential plan, and so prepared the way for juster views of the scope of history. The Middle Ages retarded the advance; Froissart, the author of the pictured page of chivalry, caught a glimmer of the larger bearings of things. Pascal, in the seventeenth century, worked out his celebrated analogy of the race to the individual.

At the middle of the last century Montesquieu wrote his epoch-making book *The Spirit of Laws*, in which he strongly set forth the doctrine of human progress through the operation of general causes. By short steps, and slowly, men have learned to recognize the sway of law over the thoughts, feelings, and actions of men, and so over history.

It is in the doctrine of causation that we find the value of history as a guide and a discipline. Rightly led, the student does not struggle with a mass of disconnected and meaningless facts, but pursues his work under the guiding principles of unity and order. The intellect is disciplined by grasping the fact that like events follow like causes. The pupil learns the law that whatever a man or a nation sows, that must be reaped, which is the very beginning of historical wisdom. He learns that the springs of human well-being, both individual and national, lie deep in the character, history, and environment of men. He learns that political institutions are the results of general causes, and that they grow, and are not merely made. He learns that a republican government like our own is closely dependent upon a high stage of intelligence and virtue. — Causes, reasons, and theories must in no case be put in front of the fact. Moreover, the logical faculty may be employed with altogether too much freedom. Guizot: "Nothing tortures history more than logic." And let it once be admitted that the main function of the teacher or historian is to inculcate moral, political, or religious lessons, and no one can tell what distortions of facts would follow. The teacher of history cannot be too full of reverence for what Carlyle called the "verities."

(To be concluded.)

Your Method Must Be Picturesque.

Commenting on Christ's method of teaching, an American pedagog writes:—

"Then observe its *picturesqueness*. The great Teacher was not above the kindergarten method. He was master of the parable. He illuminated His teachings by reference to everything in life

and nature, finding 'tongues in trees, sermons in stones, books in the running brooks, and good in everything.' Would He declare the goodness of God? He points to a father awaiting the return of his wayward son. The doctrine of providence? 'Consider the lilies of the field, the fowls of the air; your Father careth for them, shall He not much more care for you?' The responsibilities of wealth? A farmer is counting his gains, when a voice from heaven interrupts him: 'Thou fool, this night Thy soul shall be required of thee!' The final judgment? 'As a shepherd divideth his sheep from the goats,' etc."

Another American teacher writes: "Christ loved to walk in the fields with His disciples, and draw lessons from the plants, the birds, the sowing of the farmer, the gathering of fruit from the vineyard, the ripening harvests, and the whispering breezes. . . . And so we find that by ample and suitable illustration the Savior enforced the sublime truths that He taught."

Let your method be picturesque, and illustrate as much as is possible by drawing from nature and life. In order to do this, you must study and ponder your lessons, as well as systematize them.

W. C. K.

Konferenzberichte.

Die Lehrerkonferenz von Süd-Illinois

tagte vom 29. bis zum 31. März in der Schule der Gemeinde zu Chester, Ill.

Mit Gesang und Verlesen eines Schriftabschnitts wurde die Konferenz eröffnet. Vorsitz Schröter verlas hierauf seine Eröffnungsrede. Er zeigte besonders hin auf die Wichtigkeit unserer Gemeindefschulen. Nur aus christlicher Erziehung erwächst den Gemeinden gesunde Gliedschaft. Ferner befördern die Gemeindefschulen auch die Heranbildung von Pastoren und Lehrern, weil die Knaben in christlichen Schulen Gottes Wort kennen und lieben lernen und Lust bekommen, sich später als Pastoren und Lehrer ausbilden zu lassen.

Nach Beendigung der Rede organisierte sich die Konferenz durch Wahl der Beamten. Ergebnis der Wahl: Vorsitz: D. E. Schröter; Vizevorsitz: G. Jaström; Sekretär: J. E. Redeker; Hilfssekretär: E. Hohmann.

Folgende Arbeiten wurden verlesen und besprochen: 1. „Wie

bereitet sich der Lehrer gewissenhaft auf den nächsten Schultag vor?" Kollege Ellerbush. 2. "Reading in Our Schools": Kollege Struckmeyer. 3. "Christi Einzug in Jerusalem": Kollege Grefe. 4. "Map Drawing": Kollege Büscher. 5. "Warum gehen wir zur Konferenz?" Kollege Persson. 6. "Wie erzielt man die nötige Ruhe in der Schule?" und: "Stille Beschäftigung": Kollege Stahmer. 7. "Wann soll ein Kind versetzt werden?" Kollege Jaström. 8. "Wie bringt man die Kinder zum Denken?" Kollege Gutowski. 9. "Von der Buße": Der Unterzeichnete.

Kollege Ellerbush wies in seiner Arbeit hin auf die Notwendigkeit der Vorbereitung. Nur durch diese kann es einen planmäßigen und erfolgreichen Unterricht geben.

Kollege Grefe zeigte in einer praktischen Arbeit, wie eine biblische Geschichte mit den Kindern durchzunehmen ist, und deren Anwendung.

Colleague Struckmeyer, in his paper, showed how to secure good reading in our schools by using model, concert, and supplementary reading.

Colleague Buescher pointed out the usefulness, and also a method, of map drawing.

Kollege Persson wurde gebeten, seine Arbeit: "Warum gehen wir zur Konferenz?" ans "Schulblatt" einzusenden.

Kollege Stahmer führte in seiner Arbeit aus, daß nur da, wo die nötige Ruhe herrscht, ein gedeihlicher Unterricht stattfinden kann. Um diese zu erlangen, ist vor allem ein wachsamcs Auge des Lehrers nötig, sodann stete nutzbringende Beschäftigung der Schüler.

Kollege Jaström wies in seiner Arbeit darauf hin, daß bei der Veretzung eines Kindes dessen Fähigkeit ausschlaggebend sei. Das Urteil des Lehrers soll durch das Urteil der Eltern und anderer unbeeinflusst bleiben.

Kollege Gutowski zeigte in seiner Arbeit, daß eine rechte Auswahl und Verteilung aller Lehrstoffe, vor allem aber eine klare, deutliche Darstellung und eine interessante Vorführung des Unterrichtsstoffes nötig sei, um die Kinder zum Denken zu bringen.

Der Unterzeichnete zeigte bei der Ausführung seiner Katechese, wie besonders die biblischen Geschichten zur Erläuterung der Katechismuskwahrheiten verwendet werden können.

Die nächste Konferenz wird, will's Gott, in Centralia tagen.

J. E. Redeker, Sekretär.

Die Winnebago-Lehrerkonferenz

versammelte sich vom 29. bis zum 31. März in der Immanuelsgemeinde zu Sheboygan, Wis. Die meisten Kollegen waren anwesend, auch wurde eine Anzahl neuer Kollegen in die Konferenz aufgenommen. Die erste Sitzung begann am 29., abends 8 Uhr, und wurde durch Absingen des Liedes „Ach bleib mit deiner Gnade“, Verlesung eines Schriftabschnitts und durch Gebet eröffnet. Darauf verlas der Vorsitz, Ph. Sargmann von Fond du Lac, die Eröffnungsrede. Zunächst wurde die Sitzungszeit bestimmt sowie die Reihenfolge der vorzunehmenden Arbeiten. Ein Entschuldigungskomitee wurde vom Vorsitzern ernannt.

Folgende Arbeiten kamen zur Behandlung: Praktische: „Raceman“: Kollege Serrahn. „Verhältnismörter, die den dritten und vierten Fall regieren“: Kollege Peters. „A Lesson on Diacritical Marks“: Kollege Barmann. „Home Geography“: Kollege Krause. „Christ in Gethsemane“: Der Unterzeichnete. „Geography of Alaska“: Kollege Schulz. Theoretische: „The Cultivation of the Memory“ (Fortsetzung): Kollege Benz. Diese lehrreiche Arbeit nahm alle übrige Zeit der Konferenz in Anspruch. Alle Arbeiten wurden eingehend besprochen und angenommen.

Am Dienstagabend hielten wir eine gemeinschaftliche Sitzung mit Gemeindegliedern ab. Eine ganze Anzahl derselben war anwesend. In dieser Versammlung wurde die Frage behandelt: „Welche Gefahren drohen der Gemeindegemeinschaft, und wie überwindet man sie?“ Folgende Punkte wurden als Gefahren angeführt: 1. Weltgeist oder Weltliebe; 2. Sonntagschule; 3. Schulgeld; 4. geringer Lohn; 5. allerlei Widerwärtigkeit im Amt; 6. Übergang zur englischen Sprache. Alle Punkte wurden eingehend besprochen. Besonders erfreulich war es, zu sehen, mit welcher Begeisterung gerade auch jüngere Gemeindeglieder für die Gemeindegemeinschaft eintraten.

Die Herbstkonferenz versammelt sich, will's Gott, vom 6. bis zum 8. Oktober in Berlin, Wis. Folgende Arbeiten sind bereitzuhalten: Praktische (alte): „Paul Gerhardt“: Kollege Sclermann. „Fourth Petition“: Kollege Fremder. „Die sechste Bitte“: Kollege Siefert. „Deutsche Leselektion“: Kollege Krüger. „A Practical Method of Teaching a Multiplication Table“: Kollege Petrowsky. Neue Arbeiten: „Was ist der Name Gottes?“ Kollege Götsch. „Gleichnis vom Unkraut unter dem Weizen“: Kollege Albrecht. „Unterschied zwischen Gesetz und Evangelium“: Kollege Siede. „Finding a Whole Number When a Fractional Part is Given“:

Kollege Dommer. "Map Sketching of Wisconsin": Kollege Nowert. — Theoretische Arbeiten (alte): „Wie treibt man Kopfrechnen am zweckmäßigsten in der gemischten Schule?" Kollege Brenner. „Die verschiedenen Temperamente und ihre Behandlung": Kollege Müller. „Wie hat sich der Lehrer in Berufssachen zu verhalten?" Kollege Kasper. Neue Arbeiten: "Criticism — Its Uses and Abuses": Kollege Wegel.

Ein Agent der Firma Ginn & Co. hielt eine längere Ansprache und zeigte der Konferenz an der Hand etlicher Karten eine ausgezeichnete Lautiermethode für das Lesenlernen der englischen Sprache (Beacon System).

Da der Dirigent und auch der Berichterstatter der Konferenz aus unserm Kreise geschieden sind, wurden die Folgenden an deren Stelle gewählt: Kollege Schmidt als Dirigent und der Unterzeichnete zum Berichterstatter. Ferner wurde beschlossen, die Eröffnungsrede des Vorsitzers im „Schulblatt" erscheinen zu lassen. Nachdem der Gemeinde, welche die Konferenz beherbergt hatte, ein Dank abgestattet, und einige Fragen erledigt worden waren, erfolgte Vertagung mit Gebet.

A. F. Felten.

Vermischtes.

Der Fiskus und die Kasse. Eins der geläufigsten und überflüssigsten Fremdwörter ist konfiszieren. Dinge, mit denen der Schüler im Unterricht spielt, werden vom Lehrer konfisziert, das heißt, weggenommen. Das war aber nicht immer die Bedeutung des Wortes. Ursprünglich konfiszierte nur der Fiskus. Von diesem Hauptworte wurde das Zeitwort confiscare abgeleitet, das anfänglich das Einziehen von Staats wegen bedeutete. Was war aber der Fiskus? Von Haus aus ein Korb aus Weiden oder Ruten, in dem man Oliven aufbewahrte. Da solche Körbe auch zum Aufbewahren von Geld dienten, so nahm das Wort nach und nach die Bedeutungen Kasse, Staatskasse, Staat an. Zur Zeit der römischen Kaiser wurde es auch für die kaiserliche Privatkasse gebraucht. — Eine ähnliche Wandlung hat das Wort Kasse durchgemacht. Es kommt von dem lateinischen capsä = Kapsel (später italienisch cassa), das anfänglich den Behälter bezeichnete, in den man etwas hineinlegte. Seit der Wende des 17. Jahrhunderts ging auch hier der Begriff vom Äußeren auf das Innere, vom Geldbehälter zum Gelde selbst über, das sich darin befand. Im Handel hat sich sowohl die ursprüngliche als auch die abgeleitete Form des Wortes Kasse erhalten; denn der

Kaufmann verſteht unter Kaſſe den Geldkaſten und — wie die Wendung „Verkauf nur gegen Kaſſa“ und die Redensart „nicht bei Kaſſe ſein“ beweifen — auch den Inhalt. (Söhns.)

Die Novelle. Unſere heutige Novelle iſt von Haus aus entſprechend dem lateiniſchen Worte novellus (= neu) nichts anderes als eine Neuigkeit, die jemandem mündlich oder ſchriftlich übermittelt wurde und auch einen verhängnisvollen Inhalt haben konnte. Der allgemeine Begriff verengte ſich zu dem einer kurzen dichterischen Erzählung, die etwas Neues brachte. Goethe, der Vater unſerer Novellendichtung, konnte daher ſagen: „Was iſt Novelle anderes als eine ſich ereignete [!] unerhörte Begebenheit. Dies iſt der eigentliche Begriff, und ſo vieles, was es in Deutſchland unter dem Titel Novelle gibt, iſt gar keine Novelle, ſondern bloß Erzählung, oder was ſie ſonſt wollen.“ Aus dieſen Worten ergibt ſich, daß auch Goethe noch mit der Novelle den Grundbegriff des Neuen (Unerhörten) verband, daß man aber zu ſeiner Zeit die Novelle auch als kleine Erzählung auffaßte. Unſere Rechtſprache hat den Grundbegriff des Wortes treuer gewahrt als unſere Literatur. In ihr ſind Novellen ergänzende Verordnungen, Nachtragſeße, die biſher nicht Berücksichtigtes, daher Neues, bringen. (Söhns.)

Literariſches.

SERMONS ON THE CATECHISM. By C. Abbtmeyer, J. Huchthausen, and J. Plocher. Concordia Publishing House, St. Louis, Mo. 378 pages, 5½×7½. Bound in full cloth, with gilt ſtamping on back and front cover. Price, \$1.25, poſtpaid.

This book contains a collection of ſermons written by Prof. C. Abbtmeyer, Rev. J. Huchthausen, and Rev. J. Plocher. The entire ſubject-matter of the Catechiſm is treated in the ſhape of ſermons, but a teacher familiar with the principles governing the catechetical form of teaching will derive great benefit from theſe ſermons for his catecheſis, and it would be an eaſy taſk for him to transform the material offered into catechetical form, if he ſo deſired to do. W. C. K.

ENCHIRIDION. Der Kleine Katechiſmus für die gemeinen Pfarrer und Prediger durch D. Martin Luther. (Tafeltauſgabe.) Concordia Publishing House, St. Louis, Mo. Preis: 1 Cent.

Es iſt nur der Text des Kleinen Katechiſmus ſamt der Vorrede. Dieſe kleine, handliche Form iſt ſehr geeignet zur Maſſenverteilung. Auch iſt dieſ

eine sehr praktische Ausgabe für Unterklassen, die den Text des Katechismus memorieren müssen. Bei dem Memorieren zerreißt ein Buch leicht in der Hand des Kindes. Wenn dieses Büchlein beschmutzt oder zerrissen ist, kann es für 1 Cent ersetzt werden.

W. C. C.

Zum Andenken an die Schulweihe der Dreieinigkeitsgemeinde in Indianapolis, Ind., sowie zum Andenken an das Leichenbegängnis des im Herrn entschlafenen Pastor emeritus P. Seuel. Zu beziehen von A. A. Hoffmann, 430 N. Pine St., Indianapolis, Ind. Preis: 25 Cts.

Dieses Pamphlet enthält die deutsche Rede des Herrn Präses J. Pfotenhauer und die englische Rede des Herrn Prof. L. Dorn sowie die Rede, die Pastor J. D. Matthius bei der Beerdigung des seligen Pastor P. Seuel, der stets ein warmer Freund und eifriger Befürworter der Gemeindeschule gewesen ist, gehalten hat.

W. C. C.

WHY LUTHERAN PARISH SCHOOLS? By E. H. Engelbrecht. Tract No. 3. Published by American Lutheran Publicity Bureau. Price, 50 cts. per hundred, postpaid. Address American Lutheran Publicity Bureau, Dpt. T, 901 Summit Ave., Jersey City, N. J.

This is a good tract. Both precisely and tersely the reasons are given why we Lutherans maintain parish schools. Teachers, as well as the members of our parish school boards, ought to induce their congregations to distribute it wherever they have an opportunity to do so. The world must be educated. The world must be informed of the principles guiding the Lutheran Church in the erection and maintenance of their parish schools.

W. C. C.

Vom Schriftenverein der sep. ev.-luth. Gemeinden in Sachsen sind uns folgende Blätter zur Anzeige übersandt worden:

Durch Not und Tod zum Sieg! Nr. 3. „Unser Missionswerk in Kriegszeiten.“ Predigt von G. G. Amling. Nr. 4. „Haltet an am Gebet!“ Predigt von R. Kern. Preis jeder Nummer: 10 Pf.; 25 Gr. (auch gemischt) M. 2.25; 50 Gr. M. 4; 100 Gr. M. 7.

Kriegsflugblätter. Nr. 5. „Durch seine Wunden sind wir geheilt.“ Nr. 6. „Von falschem und rechtem Trost.“ Nr. 7. „Was sagt der Herr Jesus vom Krieg?“ Nr. 8. „Aushalten — haushalten!“ Preis: 100 Stück von einer Nummer oder gemischt M. 1.50; 500 Stück M. 5.

Es sind dies wieder Schriftchen, die in erster Linie zur Verbreitung unter den Soldaten bestimmt sind, aber auch hier gerne gelesen werden.

M. L.

THE FAIREST FLAG BENEATH THE SKY. Patriotic Song by *F. W. Herzberger*. Melody by *Haydn*. Arranged for Mixed or Male Chorus. Price, 10 cts., net; 25 for \$2.00. Order from the author, *F. W. Herzberger*, 3619 Iowa Ave., St. Louis, Mo.

This song is worthy of becoming a national song, and should be sung in all schools. We heartily recommend it. The words are set to the well-known melody of "Gott erhalte Franz den Kaiser." KL.

ENGLAND AND GERMANY IN THE WAR. Letters to the Department of State by *Robert J. Thompson*, American Consul at Aix-la-Chapelle. (Resigned.) Chapple Publishing Co., Ltd., Boston. Price, \$1.00.

"This book comprises a series of letters addressed to the Secretary of State by Mr. Robert J. Thompson, recently American consul at Aix-la-Chapelle, Germany, who resigned from his post, as the letters explain, purposely to be free from official restrictions in reporting facts of the European war situation as he has found them." "The letters set forth that their author is not pro-German by predilection or inclination; rather that ties of blood, friendship, sentiment, and intimate personal relation bind him to England and France; in view of which he submits that his conclusions in favor of Germany were forced upon him directly against his personal inclination." This book will be of great historical value for the future.

W. C. K.

Konferenzanzeige.

Die Jahreskonferenz der Lehrer von St. Louis und Umgegend versammelt sich, will's Gott, vom 30. Juni bis zum 2. Juli in der Halle der Kreuzgemeinde zu St. Louis. Für Mittagstisch wird gesorgt werden.

W. Wegener, Vorführer.

Altes und Neues.

Alumnenvereine. Einige unserer Gemeindeschulen haben Alumnenvereine gegründet, um so das Interesse der früheren Schüler für ihre Schule wachzuhalten. Ein solcher Alumnenverein besteht unsers Wissens in der Ev.-Luth. St. Paulsgemeinde zu Paterson, N. J., und in der Verthehemsgemeinde zu Chicago, Ill. Beide Alumnenvereine haben bildende Vorträge und veranstalten musikalische und deklamatorische Abendunterhaltungen. Ob wohl noch mehr solcher Alumnenvereine bestehen? W. C. K.

EDUCATION IN FINLAND. — Finland has a population of 2,380,000, approximately one-half as much as the State of Ohio. It has schools of all kinds. There are only five illiterates to each 1,000 people, over against 789 illiterates to each 1,000 persons in Russia. Russia is Greek Catholic, while Finland is Lutheran. — *Lutheran Standard*.